

LA TENSION INSTRUCTION-SOCIALISATION DANS LES PRATIQUES QUEBÉCOISES D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE : VERS UNE DERIVE THERAPEUTIQUE?

Yves Lenoir

Université de Sherbrooke
Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
2500, boul. de l'Université
J1K 2R1 Sherbrooke, Québec, Canada
y. Lenoir@videotron.ca

Mots-clés : Enseignement primaire au Québec, pratiques d'enseignement, tension instruction-socialisation, éducation thérapeutique

Résumé. *En s'appuyant sur des résultats de plusieurs travaux récents de recherche, le texte met en évidence l'existence d'une tension importante entre les fonctions d'instruction et de socialisation dans les pratiques des enseignants québécois du primaire. Il avance que cette tension conduit à une minimisation de l'importance de la transmission des savoirs auprès des élèves et à une survvalorisation de la fonction de socialisation. Celle-ci serait toutefois saisie sous l'angle d'un processus thérapeutique par les enseignants qui n'est pas sans soulevé maintes interrogations au regard d'une telle orientation de la socialisation sur les plans des finalités et de l'éthique.*

1. Introduction: contexte et problématique¹

À la suite d'une décennie de débats sur la qualité de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation du Québec retenait en 1997 trois missions pour la formation des jeunes : instruire, socialiser, qualifier. Ces missions étaient accompagnées d'une réforme des curriculums de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. Ces nouveaux programmes, ancrés dans la logique nord-américaine, ont été progressivement mis en application à partir de 2001. Ils visaient tout particulièrement le relèvement du niveau culturel, une centration sur l'élève et une recentration sur les apprentissages fondamentaux et fonctionnels, le recours à une perspective constructiviste, à l'approche par compétences et à des perspectives transversales et interdisciplinaires. Les finalités poursuivies par cette réforme étaient avant tout d'ordre économique (adapter le système d'enseignement aux nouvelles exigences économiques liées à la globalisation) et socio-économique (réduire le taux très élevé de l'abandon scolaire, de quelque 30 % au secondaire).

Dans le cadre de nos travaux sur les pratiques d'enseignement au primaire, il s'agissait alors de poursuivre leur étude, déjà entreprise dès le milieu des années 1980 dans le cadre du précédent curriculum d'enseignement centré sur une approche néobéhavioriste par objectifs, à partir de trois volets : 1) l'intervention éducative en tant que représentation et agir; 2) l'intervention éducative et le rapport au savoir; 3) l'intervention éducative et le rapport social aux savoirs. L'attention a tout particulièrement porté sur la place des savoirs dans les pratiques, la structuration des activités d'enseignement-apprentissage et leurs fondements épistémologiques. À la question de l'analyse des pratiques en elles-mêmes s'en sont posées deux autres : 1) à quelle(s) interprétation(s), tant sur le plan discursif que sur celui de son actualisation, font appel les enseignants; 2) est-il permis de dégager des continuités et/ou des ruptures dans ces interprétations avec celles qui prévalaient pré-

¹ Pour un développement du contexte et de la problématique, voir Lenoir (2005, 2009a, 2009b).

cédemment, durant les décennies 1980 et 1990 au cours desquelles s'appliquait un curriculum structuré en termes d'objectifs?

2. Cadre conceptuel²

Étant donné le caractère nord-américain du nouveau curriculum, le cadre conceptuel que nous avons adopté pour sous-tendre le dispositif de recherche mis en œuvre pour identifier et analyser les pratiques d'enseignement s'appuie sur la conception nord-américaine du curriculum. Nous retenons cinq questions partiellement inspirées de Kliebard (1992) :

1. Quelles sont les finalités socio-éducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quels sont les apprentissages visés (le « pourquoi enseigner »)?
2. Quels sont les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement (le « quoi enseigner »)?
3. À quels élèves s'adresse l'enseignement sur les plans psychologique, social et culturel (le « à qui enseigner »)?
4. Quelles sont les modalités d'enseignement adoptées (le « comment enseigner »)?
5. À quelles ressources est-il fait appel pour assurer cet enseignement (le « avec quoi enseigner »)?

Pour les besoins de cette présentation, nous ne retenons, d'une part, que les trois dernières questions qui se centrent sur l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement. Nous adoptons une perspective longitudinale afin de pouvoir distinguer entre la tâche prescrite par le curriculum officiel (*explicit, formal*), le curriculum désiré (*desired*) ou implicite (*implicit*) tel qu'interprété par l'enseignant et le curriculum effectivement enseigné (*delivered, true*). D'autre part, nous ne considérons que la pratique d'enseignement, c'est-à-dire l'ensemble des activités gestuelles et des discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet, 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien (Bru et Talbot, 2001) et se réalisant temporellement au sein de trois phases :

- La phase préactive se caractérisant par l'intention initiale de l'action et la planification de l'activité, saisies avant l'action en tant que projet (des « motifs-en-vue-de »);
- La phase interactive, d'effectuation en classe où l'intention d'action s'actualise en tant que manifestée dans l'action elle-même (l'agir tel qu'observé), ce qui implique de dégager la structuration du cheminement réalisé (sa séquentialisation);
- La phase postactive, de rétroaction, celle de l'interprétation du plan, de l'acte posé et des intentions considérées *post hoc* se caractérisant par une légitimation qui conduit à l'expression d'une argumentation justificatrice (les « motifs-parce-que »).

Parce que c'est l'action elle-même, dans ses interactions, qui doit être prise en compte, non ses pôles constitutifs (Goldmann, 1966), la pratique d'enseignement, hautement complexe dans son effectuation, opère dans une dimension temporelle et se situe à la convergence d'un enchevêtrement de dimensions fondées sur des rapports distincts qui peuvent être regroupées en trois perspectives. Une perspective socio-éducative est liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales et elle inclut les dimensions historique (rapport à l'évolution et aux transformations qui ont marqué la fonction et la pratique enseignante) et contextuelle (rapport au milieu social, culturel, économique, politique, aux attentes sociales, etc.). Une perspective socio-éducative est liée au cadre de référence de l'enseignant, un cadre externe avec la dimension curriculaire (rapport aux finalités éducatives, aux finalités institutionnelles, au choix des savoirs retenus; à la structuration des savoirs) et interne avec les dimensions épistémologique (rapport au savoir) et éthique et morale (rapport aux principes, aux normes et aux règles qui guident la conduite sociale, à la réflexion critique sur les valeurs sociales qui influencent les pratiques, à la responsabilité sociale de

² Pour un développement du cadre conceptuel, nous renvoyons le lecteur à Lenoir (1993, 1996, 2009c), Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy (2002), Lenoir & Vanhulle (2006)

l'enseignant face aux finalités et à ses élèves). Enfin, une perspective opératoire porte sur l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement, incluant les dimensions didactique (rapport aux savoirs à enseigner à propos de l'apprentissage, aux processus d'enseignement spécifiques aux différentes matières scolaires), organisationnelle (rapport à la gestion du temps, de l'espace, de la discipline, des routines, des facteurs externes et internes), psychopédagogique (rapport aux élèves d'ordre relationnel : caractéristiques psychologiques, formules pédagogiques, etc.), socio-affective (rapport à l'identité professionnelle, à la formation antérieure, à la motivation, aux options et visées personnelles), et la double dimension médiatrice (interne, relative au rapport de l'élève au savoir – processus cognitifs médiateurs internes – et externe, relative au rapport aux processus médiateurs externes, d'ordre pédagogicodidactique – situations problèmes, dispositifs de formation, démarches, modalités interactives, évaluation).

Par ailleurs, notre cadre conceptuel se complète par le recours aux deux notions centrales de situation et de dispositif. La notion de situation, largement inspirée des travaux de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2004), est saisie à partir de trois dimensions. C'est, premièrement, un espace temporel que Mayen (2001) définit comme « une unité complexe constituée par la dynamique des relations qui s'établissent entre ses constituants au cœur desquels se trouve le sujet avec les mobiles et les buts qui finalisent son activité, les éléments matériels et les instruments qui la conditionnent, enfin les règles et normes qui la régulent » (p. 32). C'est, deuxièmement, un espace transitionnel en ce sens que les situations sont conçues comme des problématiques pour les sujets apprenants, comme des situations-problèmes, au sens proposé entre autres par Freire en 1974 (Lenoir et Ornelas Lizardi, à paraître). Une situation-problème est un espace chargé de potentialités sur le plan des apprentissages, de potentialités dont certaines seront éventuellement actualisées dans la mesure où elles font sens (sur les plans psychologique, sociologique et épistémologique) pour les sujets apprenants. C'est troisièmement, un espace transactionnel en ce que la situation pose fondamentalement l'existence de deux rapports d'objectivation en interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage : la médiation interne, d'ordre cognitif, qui assure le rapport que chaque sujet établit avec les objets de savoir; la médiation externe, d'ordre pédagogique-didactique et actualisée par l'enseignant, qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par les élèves (Lenoir, 1993, 1996).

Pour sa part, la notion de dispositif renvoie à un cadre d'action générateur et régulateur du processus d'enseignement-apprentissage par les moyens introduits en vue de poursuivre l'intention visée. Le concept de dispositif peut être saisi selon deux modalités. D'une part, il peut être d'ordre instrumental, ce qui est le cas par exemple du manuel, d'un équipement informatique, de l'audio-visuel, de l'Internet ou du laboratoire. D'autre part, il peut être d'ordre procédural. Il importe alors de distinguer nettement entre les facilitateurs pédagogiques et les démarches d'enseignement-apprentissage. Par facilitateur pédagogique, nous entendons tout dispositif procédural de type pédagogique – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, etc. – indépendant des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique, qui est jugé devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon et Chard, 2001). Ces dispositifs sont d'ordre organisationnel, relationnel et socio-affectif.

Quant aux démarches d'enseignement-apprentissage, qui sont ces procédures directement liées aux apprentissages des contenus cognitifs (démarches de conceptualisation, expérimentale, de résolution de problèmes, communicationnelle, etc.), elles renvoient aux processus cognitifs médiateurs mis en œuvre par l'élève dans son opérationnalisation du rapport qu'il établit avec les objets de savoir en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de l'expression de cette réalité et de la mise en relation avec la réalité construite. Ces processus sont alors ou constructifs (des générateurs conceptuels) ou régulateurs des processus (médiateurs au sens strict). Ou bien, d'une part, ces démarches se caractérisent par leur naturalisation en ce qu'elles relèvent de la connaissance « commune » qui fonctionne selon des schèmes opératoires implicites, discontinus ou ambigus, selon des modalités de détermination empirique qui relèvent de l'intuition, de la seule sensation ou

perception, et qui n'exerce pas de contrôle critique sur sa production et sur son utilisation des procédures mises en œuvre. Elles renvoient à l'univers de sens commun où, ainsi que relève Gueorgieva (2004), l'agir humain repose avant tout sur le sens commun qui est connaissance pratique, mais efficace et économique (Bourdieu, 1980). Ou bien, d'autre part, ces démarches sont à caractère scientifique, en lien direct avec les savoirs disciplinaires, et se démarquent alors des démarches « naturelles », spontanées, auxquelles l'être humain fait habituellement appel pour régler les problèmes de la vie courante. Toutefois, ces pratiques de sens commun, qui renvoient à la notion de routines en termes de guide d'action ou de compétences incorporées (Leplat, 1997) ne peuvent être écartées de l'analyse. Cette structure conceptuelle a conduit à l'identification d'un ensemble de composantes structurées autour des cinq questions précédemment mentionnées.

3. Méthodologie

3.1 Échantillons

Plusieurs recherches ont été poursuivies entre 1985 et 2000 au regard du précédent curriculum du primaire et de sa mise en œuvre par les enseignants, puis entre 2001 et 2008 à la suite de l'implantation du nouveau curriculum. À côté de quatre recherches menées par des professeurs membres de l'équipe de la Chaire (Hasni, Lacourse, Lebrun, Maubant) sur la base de cadres conceptuels et méthodologiques proches, nous avons mené depuis 2001 deux recherches triennales avec un échantillon de convenance total de quelque 600 enseignants en exercice issus de trois commissions scolaires. Une troisième recherche a été conduite avec quelque 350 futurs enseignants des deux dernières années de formation au primaire des quatre principales universités québécoises (échantillon également de convenance). Nous la mentionnons car plusieurs résultats rejoignent étroitement ceux découlant des recherches menées avec les enseignants en exercice.

3.2 Procédures de recueil des données

À côté des travaux portant sur l'analyse du curriculum, des manuels scolaires et des publications francophones et anglophones présentant des résultats de recherches empiriques sur les pratiques d'enseignement, nous avons adopté des procédures de recueil des données qui font appel à plusieurs dispositifs complémentaires. Au cœur du dispositif se trouve le recueil de données liées à la pratique elle-même et qui requiert des entrevues de planification, suivies de la vidéoscopie de cette pratique et d'une entrevue de rétroaction. S'ajoutaient des entrevues sur divers objets, des *focus groups* et des questionnaires qui ont précédé ou surtout suivi les vidéoscopies. Dix-huit enseignants (dont 6 suivis pendant deux ans à plusieurs reprises) et huit futurs enseignants ont accepté de participer à ce dispositif. Enfin, des questionnaires conçus dans une perspective de validation des résultats obtenus, ont été diffusés auprès des populations concernées.

3.3 Procédures de traitement des données

Du cadre conceptuel et des composantes de la structure conceptuelle qui en ressortent, nous avons élaboré une grille d'analyse unique qui réaménage ces composantes à partir des dix dimensions identifiées de la pratique d'enseignement, de manière à faciliter le croisement des résultats obtenus. Dans le cadre des recherches en question, l'attention a surtout porté sur les dimensions reliées à la perspective socio-éducative est liée au cadre de référence de l'enseignant et à la perspective opératoire. Les vidéoscopies ont été doublement analysées avec le logiciel Transana, par les chercheurs et par chaque enseignant concerné, à partir d'un protocole d'analyse qui prenait en compte des dimensions de la grille, alors que les entrevues ont été traitées qualitativement avec le logiciel In Vivo et les questionnaires à partir des statistiques descriptives et relationnelles (analyse de correspondance). La grille d'analyse unique, qui s'appuie partiellement sur les *mixed methods* (Creswell, 2002; Tashakkori et Teddlie, 2003) soutient le travail d'analyse inférentielle par laquelle les différents résultats sont croisés dans leurs convergences et divergences.

4. Résultats

De l'ensemble de ces recherches, les principaux résultats généraux suivants se dégagent au regard des pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement (Lenoir 2006a; Lenoir, Maubant & Routhier, 2008).

- 1) S'il existe un hiatus déjà bien connu entre les représentations des enseignants, des futurs enseignants et leurs pratiques effectives, les résultats mettent en relief que ce hiatus est plutôt réduit chez les enseignants en exercice et les futurs enseignants du primaire. Leur discours d'anticipation (entrevues sur la planification) et leurs pratiques effectives en classe (vidéoscopies) se rejoignent quant à leurs visées et modalités générales.
- 2) Les résultats mettent en évidence que, tant dans le discours des enseignants et des futurs enseignants que dans leurs pratiques, les savoirs ne semblent pas occuper une place importante, à l'exception de l'enseignement des savoirs instrumentaux (lire, écrire, compter), traités pratiquement exclusivement à partir de l'exercitation. Ce constat avait déjà été dégagé des recherches antérieures à 2001. Enseignants et futurs enseignants priorisent nettement la fonction de socialisation et l'activité pédagogique qui lui est reliée à la fonction d'instruction et à la transmission/construction des savoirs disciplinaires.
- 3) À cette minimisation des savoirs de la part des enseignants du primaire se substitue une maximisation de leur part dans leurs pratiques des facilitateurs. Or, ces facilitateurs sont pris avant tout pour des finalités et non comme des moyens nécessaires. C'est ce qu'illustre clairement le fait qu'ils occupent une place très importante dans le discours (où la question des savoirs à enseigner est évacuée) et dans les pratiques. L'illustrent aussi le recours à la résolution de problèmes que tous évoquent comme indispensable, en accord d'ailleurs avec le discours officiel, mais qui porte sur ces facilitateurs et non sur les contenus cognitifs des programmes, ainsi qu'une conception du retour réflexif pratiquement exclusivement centré sur les dimensions relationnelles, socio-affectives et organisationnelles. D'autres indicateurs témoignent de l'importance majeure des facilitateurs : les enseignants ne parlent que des enfants (et abondamment) et non des élèves, sauf très rarement quand il est question d'apprentissages. Ils priorisent les conditions psychologiques et sociales, les mesures compensatoires face à un monde extérieur qu'ils jugent hostile et dangereux, pour faire de l'école un « sanctuaire ». La notion d'enseignement se réfère pratiquement exclusivement à des facilitateurs.
- 4) En lien étroit avec ce qui précède, les résultats mettent également en évidence une confusion entre les facilitateurs et les démarches d'apprentissage. La structuration des activités d'enseignement-apprentissage suit dès lors une logique pédagogique et non didactique, ce qu'illustre l'usage du projet, des TIC et de l'interdisciplinarité. Il est alors extrêmement rare d'observer dans les pratiques effectives un cheminement d'une activité qui fait appel à ces démarches. Ou bien on assiste à une additivité d'actions fondées sur les facilitateurs et entrecoupées d'exercices traditionnels (l'exercitation), ou bien on assiste à un cheminement fondé sur le laisser-faire ou sur le seul tâtonnement empirique, ce que l'on peut qualifier de démarche de sens commun. Deux modèles prédominent alors, le dispositif didactique traditionnel « explication-application » dans les pratiques et le dispositif didactique « observation-compréhension-application » surtout adopté avant tout dans les entrevues de planification. Rey (2001) a montré combien ces deux modèles sont peu efficaces et il propose plutôt le modèle didactique « problématisation-compréhension-application » qui poursuit une pédagogie du sens, de la conceptualisation et qui n'est qu'exceptionnellement exploité dans les faits.

5. Discussion

Comme nous avons déjà abordé la question des points aveugle de la recherche dans le champ des pratiques d'enseignement sous l'angle des zones d'ombre à explorer (Lenoir *et al.*, sous presse), nous nous pencherons ici sur deux questions vives que les résultats obtenus soulèvent qui conduisent à soulever l'existence d'une tension forte entre l'instruction et la socialisation : celle des finalités de l'éducation scolaire et celle de l'éthique.

D'une part, les résultats mettent en évidence la nécessité d'une interrogation centrale sur la place et la fonction des savoirs dans le processus d'enseignement. Ils soulèvent la question du rapport entre les savoirs et les processus de construction de ces savoirs. Le très peu d'importance accordée aux savoirs à enseigner conduit à se questionner sur la posture épistémologique des enseignants, laquelle se caractérise majoritairement par une conception du savoir en tant qu'un donné préexistant à transmettre (même quand le discours se veut constructiviste). Cette vision est source de confusion face à l'orientation constructiviste qui marque le curriculum québécois en vigueur depuis 2001 au primaire. Le même résultat, ainsi que celui du maintien d'une hiérarchisation très stable des disciplines scolaires (Lenoir, 2006b) par les enseignants depuis 1982 (incluant l'exception de l'enseignement religieux aujourd'hui rejeté par ceux-ci à la dernière place), conduisent à se pencher, toujours du point de vue épistémologique sur les fondements sociohistoriques qui pourraient éventuellement expliquer la place des savoirs dans la société nord-américaine. Une étude complémentaire a ainsi été menée. Elle met en évidence le caractère instrumental de la conception de l'éducation dans un Québec de plus en plus intégré à la logique éducative nord-américaine et la survalorisation de l'instrumentalité de certaines disciplines scolaires (le français et les mathématiques), de même qu'une stabilité socialement marquée interprétative des curriculums indépendamment des changements curriculaires eux-mêmes. Les futurs enseignants retiennent aussi majoritairement une vision utilitariste des apprentissages scolaires, particulièrement au regard du français et des mathématiques, excluant entre autres les visées de développement culturel et intellectuel, sinon pour y voir « la cerise sur le gâteau ».

D'autre part, les résultats montrent la forte présence des facilitateurs dans les pratiques d'enseignement qui sont poursuivies comme des finalités éducatives, non comme des dispositifs indispensables pour soutenir les processus d'apprentissage cognitif. Oser et Baeriswyl (2001) observent que ce courant humaniste nord-américain (Piveteau, 1976), individualiste, psychologisant, thérapeutique, joue en tant que facteur inhibiteur sur les processus d'apprentissage : « Plutôt que de tenir compte à la fois du processus et des interactions dynamiques, ne sont considérées que la cohésion sociale ou l'expérience de l'autonomie, ou encore des variables dynamiques similaires. Ces conditions sont évidemment importantes, mais elles doivent être reliées aux apprentissages des contenus. [...] Les exagérations observées au regard du concept d'enseignement centré sur la personne, non directif et orienté vers la thérapie, conduisent souvent, au nom de nobles motifs, à un kitsch pédagogique » (p. 1033).

Une telle tendance traduit bien un déplacement important de fonction du système d'enseignement (Bourdieu, 1967) : ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui sont prioritaires, mais bien la fonction d'acculturation à une économie de marché où chaque être humain se soumet à ses exigences, à ses contraintes, à son éthique, où le savoir se monnaie, où la culture se matérialise, s'achète et se vend. La fonction de socialisation l'emporte alors sur celle d'instruction selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1995). Une autre étude complémentaire a aussi mené à interroger l'éducation à la citoyenneté, objet d'enseignement nouveau mais distinct des disciplines scolaires habituelles, afin de mieux comprendre pourquoi il était introduit dans le curriculum de 2001 et comment l'interprètent et y recourent les enseignants : un fourre-tout à tendance moralisatrice comme nous l'avons constaté au Québec et comme le constate également Audigier (2006) pour l'Europe.

L'intégration à de telles attentes et aux conditions sociales dominantes, et le peu de considération pour les savoirs disciplinaires feraient oublier que l'école, lors de sa refondation par les états-nations démocratiques au 19^e siècle, poursuivaient aussi les deux missions d'instruction et de socialisation (Green, 1997; Sachot, 1996). Mais ceux-ci renvoyaient à la visée émancipatoire par l'entremise du développement de savoirs soutenus par la raison et à la visée d'une éducation citoyenne (Nicolet, 2002; Schnapper, 1994). D'une part, il importe de se demander si les savoirs d'enseignement ne se réduisent pas de plus en plus à ce que l'on appelle métaphoriquement les « savoirs essentiels » qui renverraient dans les faits avant tout aux aspects cognitifs instrumentaux, en lien direct avec cette orientation d'une école conçue en fonction des besoins du marché (Barrow, Didou-Aupetit et Mallea, 2003; Pinar, 1998; Molnar, 1996; Popkewitz, 2000; Raduntz,

2005). D'autre part, en concordance avec Van Haecht (2005), il importe également de se demander si la socialisation attendue et mise en œuvre renvoie à la vision minimaliste de la socialisation fondée sur l'inculcation imposée des valeurs et normes sociales par inculturation ou à la vision maximaliste qui repose sur l'insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle.

Or, c'est plutôt la première vision, si l'on retourne aux résultats que nous venons de présenter, qui tend à s'imposer à l'école primaire québécoise, vision qui se déploie depuis plusieurs décennies dans le monde anglophone du Royaume-Uni et des États-Unis d'Amérique. Elle prend la forme d'une éducation thérapeutique en tant que mode de socialisation qui repose sur la conviction, que partage la majorité des enseignants du primaire au Québec, en la grande fragilité et vulnérabilité des êtres humains, en l'existence de difficultés et d'agressions de tout genre qui les stresseraient, les traumatiseraient et détruiraient leur estime de soi : vulnérabilité, dépendance, déficit d'attention, irresponsabilité, inaptitude et incapacité à se guider, fragilité et sous-développement émotionnels, anxiété, stress, traumatisme, addiction, perte de l'estime de soi, diminution psychologique, pathologie du comportement, etc., sont tous termes et expressions auxquelles renvoie le discours des enseignants au sujet de leurs élèves et ce que les auteurs critiques appellent l'éthos thérapeutique. Une théorie implicite – non scientifique car uniquement fondée sur l'observation empirique – de la victimation fait alors appel à la nécessité d'une intervention externe, médicalisée, par des spécialistes du « soin des âmes » (Popkewitz, 2000) pour illustrer cette emprise des objectifs de contrôle social par les processus psychologiques (par les psychologues, psychiatres, conseillers, *coaches*, etc.). Une nouvelle classe de prêtres, selon Nolan (1998) qui reprend Rose (1990), entend établir un nouvel ordre moral fondé sur l'individualisme (Furedi, 2004; Moskowitz, 2001) : « Les gardiens religieux de l'ancien ordre moral ont été remplacés par l'autorité médicale et psychiatrique » (Furedi, 2004, p. 10). Une culture thérapeutique s'installe et conduit à la médicalisation de l'intimité de l'être humain. Pour Sommers et Satel (2005) « Une culture devient thérapeutique quand sa forme de pensée (une « manière de penser plutôt que de soigner les désordres psychiques ») se déploie de l'information sur les relations entre les individus et la thérapie en vue de façonner les perceptions du public au regard d'une variété de questions. À ce point, la thérapie cesse d'être une technique clinique et devient un instrument de gestion de la subjectivité » (p. 22).

6. Conclusion

Alors que « Beaucoup croient que le thérapisme dans les écoles est bénin, a une influence constructive qui conforte les enfants, qui calment leurs peurs et renforcent leurs sentiments d'acceptation de soi » (Sommers et Satel, 2005, p. 31), « L'évidence, toutefois, ne confirme pas cette perspective. Au contraire, le régime thérapeutique pathologise fortement les jeunes. Il encourage le recours à des mesures de remédiation face à des vulnérabilités qui n'existent pas, fait perdre le temps aux étudiants, et entrave leur développement académique et moral » (*Ibid.*). Bref, « profondément anti-éducative » (Ecclestone et Hayes, 2009, p. 147) par l'abandon du projet émancipateur propre à l'éducation qu'elle entraîne et par sa vision individualisante, négative et manipulatrice de l'être humain qu'elle suscite, l'éducation thérapeutique tend à occuper une place de plus en plus importante au sein de l'école primaire québécoise. Aux États-Unis, Nolan (1998) cite le travail de Rita Kramer (1991) sur l'éducation scolaire dans le pays : « Partout où j'allais [...] j'ai trouvé un fort degré de conformité à propos de ce qui est considéré être la responsabilité de l'école et le travail des enseignants. [...] Et partout, j'ai trouvé qu'ils me disaient que la manière de bien travailler, d'être bon, était de se préparer à soigner une société malade. Devenir des thérapeutes, c'est-à-dire être spécialisé dans la pathologie de l'éducation » (p. 150). « Et les principaux moyens par lesquels les enseignants vont soigner leurs élèves, c'est à travers la promotion de l'estime de soi » (*Ibid.*). L'estime de soi, dans ce sens, ce n'est pas d'enseigner des contenus cognitifs, de soutenir les apprentissages, de stimuler le développement cognitif. C'est jouer sur les dimensions affectives, émotionnelles, de l'être humain, ici des enfants, afin d'approuver ce qu'ils font de manière à ce qu'ils se sentent bien à leur égard. L'estime de soi renvoie ici à un moi émotif, à un point de vue personnel, individuel, construit psychologique interne qui supprime ses

fondements intersubjectifs. Ainsi conçue, l'estime de soi n'est plus tournée vers l'autre – comme c'est le cas dans le cadre de la sociologie critique néohégélienne où elle se construit dans la lutte pour la reconnaissance (par exemple : Fischbach, 1999; Honneth, 2007; Renault, 200, 2004) –, vers la responsabilité sociale, vers le bien commun, mais plutôt vers un « soi-même » isolé, esseulé. Le bon citoyen sera celui qui « est un ami pour lui-même » (Nolan, p. 165, citant un manuel scolaire).

Des travaux sur l'éducation thérapeutique, nous dégageons l'hypothèse, qui est à investiguer, que ce type d'éducation et, plus largement, de culture est nécessaire pour accompagner les processus d'exploitation économique actuellement à l'œuvre, pour soutenir le conservatisme politique qui ne considère que l'individu isolé, pour agir comme instrument de contrôle social par le renforcement de la manipulation individuelle des êtres humains sur le plan psychologique, et pour leur faire accepter leur statut de « capital humain » et leur formation essentiellement utilitariste, techno-instrumentale. Il importe en conséquence de revisiter les pratiques des enseignants du primaire et les rapports qu'ils tissent avec leurs élèves pour chercher à clarifier au moins les questions suivantes :

- 1) Celle de l'interprétation du curriculum par les enseignants sous l'angle de ses finalités socio-éducatives;
- 2) Celle du rapport tensionnel entre les missions d'instruction et de socialisation retenue par le ministère de l'Éducation du Québec au sein du discours officiel et dans les pratiques d'enseignement-apprentissage;
- 3) Celle de l'éthos thérapeutique dans l'enseignement et de ses effets sur les élèves, et plus largement celle de l'éthos enseignant du point de vue éthique en questionnant la conception même de l'éthique qui est alors promue;
- 4) Celle des dimensions politiques, économiques, sociales et culturelles dans lesquelles s'insère l'école et qui sont porteuses de conceptions reliées à la culture thérapeutique.
- 5) Celle d'une alternative que pourrait offrir la lutte pour la reconnaissance d'inspiration néohégélienne.

7. Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (eds.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel* (p. 185-206). Paris : Armand Colin.
- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S. & Mallea, J. (2003). *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bru, M. & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Ecclestone, K. and Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. London : Routledge.
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture : Creating vulnerability in an uncertain age*. London : Routledge.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. & Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC : American Educational Research Association.

- Goldmann, L. (1996). *Sciences humaines et philosophie. Pour un structuralisme génétique*. Paris : Gonthier.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the Nation state*. Houndmills : Macmillan Press.
- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris : Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1992).
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London : Routledge.
- Kramer, R. (1991). *Ed School Follies*. New York, NY : Free Press.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique? In P. Jonnaert & Y. Lenoir (eds.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky & M. Caillot (dir.), *La didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2005). Le "Rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2006a). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2006b). Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools : Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 19-36.
- Lenoir, Y. (2009a). Educational research in Quebec : Development, Issues, and Conceptions. *Encyclopaideia*, XIII(25), 89-118.
- Lenoir, Y. (2009b). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. (2009c). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y. et Ornelas Lizardi, A. (à paraître). Le concept de situation chez Paulo Freire : Une perspective socio-anthropologique et politique. *Recherches en éducation*.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4) (<<http://www.espritcritique.org/>>).
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Oliveira, A. A. & Habboub, E. (sous presse). Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement. In P. Maubant et Y. Lenoir (eds.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y., Maubant, P. & Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (ed.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Mayen, P. (2001). Dynamique de la pensée et processus d'élaboration pragmatique. In G. Vergnaud (ed.), *Qu'est-ce que la pensée? les compétences complexes dans l'éducation et le travail* (p. 30-41). Paris : Hachette.
- Molnar, A. (1996). *Giving kids the business : The commercialization of America's schools*. Boulder, CO : Westview.
- Moskowitz, E. (2001). *In therapy we trust : America's obsession with self-fulfillment*. Baltimore, MD : John Hopkins University Press.
- Nicolet, M. (2002). Éditorial. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 375-378.
- Nolan, J. (1998). *The therapeutic state : Justifying government at century's end*. New York, NY : New York University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : Quelle attente?* Paris : OCDE.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching : Bridging instruction to learning. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-418). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay & P. Pastré (eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pinar, W. F. (1998). Dreamt into existence by others : Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (eds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 201-229). Paris : Presses universitaires de France.
- Piveteau, D. J. (1976). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In G. Mialaret, J. Ardoino & L. Marmoz (eds.), *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (T. 2, p. 473-477). Paris : Épi.
- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child : Globalization of knowledge and power. In N. C. Burbules & C. A. Torres (eds.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 157-186). New York, NY : Routledge.
- Raduntz, H. (2005). The marketization of education within the global capitalist economy. In M. W. Apple, J. Kennedy & M. Singh (eds.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY : Peter Lang.
- Renault, E. (2000). *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Passant.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- Rey, B. (2007). *Situations et savoirs dans la pratique de classe*. Texte de la communication lors du symposium « Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement: une approche individuelle ou collective? », 10^e rencontres du Réseau REF, Sherbrooke, 9-10 octobre 2007.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul : The shaping of the private self*. London : Routledge.
- Sachot, M. (1996). De la proclamation scripturaire au cours magistral. Histoire d'un modèle archétypal. In C. Raïsky et M. Caillot (eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 193-222). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard.
- Sommers, C. H. & Satel, S. (2005). *One nation under therapy. How the helping culture is eroding self-reliance*. New York, NY : St. Martin's Griffin.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.